

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

CACILDA GONÇALVES DA SILVA

A CONTRIBUIÇÃO DOS PROCESSOS SOCIAIS NA FORMAÇÃO HUMANA DOS
SUJEITOS ÉTICOS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CHICO
MENDES - IPANEMA, NO ASSENTAMENTO CHICO MENDES, RIACHÃO DO POÇO-
PB

JOÃO PESSOA – PB

2017

CACILDA GONÇALVES DA SILVA

A CONTRIBUIÇÃO DOS PROCESSOS SOCIAIS NA FORMAÇÃO HUMANA DOS
SUJEITOS ÉTICOS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CHICO
MENDES - IPANEMA, NO ASSENTAMENTO CHICO MENDES, RIACHÃO DO POÇO-
PB

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em
Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba,
em cumprimento à exigência para obtenção do grau de
Especialista.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira

JOÃO PESSOA – PB

2017

S586c Silva, Cacilda Gonçalves da.

A contribuição dos processos sociais na formação humana dos sujeitos éticos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes - Ipanema, no assentamento Chico Mendes, Riachão do Poço-PB / Cacilda Gonçalves da Silva. – João Pessoa: UFPB, 2017.

44f. : il.

Orientadora: Ana Paula Romão de Souza Ferreira
Trabalho de Conclusão de Curso (especialização em Educação do Campo) –
Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Educação do e no campo. 2. Transversalidade. 3. Ética. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 376.7(043.2)

CACILDA GONÇALVES DA SILVA

A CONTRIBUIÇÃO DOS PROCESSOS SOCIAIS NA FORMAÇÃO HUMANA DOS
SUJEITOS ÉTICOS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CHICO
MENDES - IPANEMA, NO ASSENTAMENTO CHICO MENDES, RIACHÃO DO POÇO-
PB

Aprovada em: 15/12/2017

BANCA EXAMINADORA

Dra. Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo
(Avaliadora / UNAGEO-CEP-UFCG)

Deyse Morgana das Neves Correia

Dra. Deyse Morgana das Neves Correia
(Avaliadora / IFPB)

Ana Paula Romão de Souza Ferreira

Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira
(Orientadora / MPPGAV-CE-UEPB)

JOÃO PESSOA – PB

2017

DEDICAMOS este trabalho ao Movimento Sem Terra (MST).

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai da Sabedoria que nos iluminou ao longo de todo este trabalho;

À Doutrina Espírita, que direciona os caminhos nesta minha jornada terrena;

À minha orientadora dedicada, que confiou e me auxiliou a compor este trabalho;

Aos amigos que muito me ajudaram nesta jornada, são eles: Clara Nascimento, Rachel Reis, Gabriel Taciano, Sandra Vanessa Ferreira, Maria Jeane de França Silva, Aleandra Alves de Holanda e Marta Suely Leal;

Aos companheiros da Ciranda Infantil, do Movimento Sem Terra (MST).

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

CE – Centro de Educação

LDB - Lei de diretrizes e Base da Educação

MEC - Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras

MMTR - Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais

ODS – Organização do Desenvolvimento Sustentável

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UFPB - Universidade Federal da Paraíba.

RESUMO

O presente estudo teve como delimitação o sujeito ético nas práticas pedagógicas da educação do e no campo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes, localizada em área de assentamento do Movimento dos trabalhadores sem Terras (MST). Para tanto, a questão norteadora apresentada foi como a pedagogia da *práxis* fomentada nos processos sociais no assentamento está refletindo o sujeito ético na sala de aula da escola campo de pesquisa. O presente trabalho tem como objetivo primordial analisar a contribuição dos processos sociais, através da pedagogia da *práxis* em sala de aula na formação humana dos sujeitos éticos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes. A metodologia foi de abordagem qualitativa com aportes teóricos e empíricos sobre o tema e suas interfaces. Os instrumentos de coleta de dados foi o diálogo e a entrevista semiestruturada com os co-sujeitos docente e discentes. A análise dos dados foi descritiva a partir das respostas transcritas. Os resultados apontam que os educandos trazem em si uma modelagem sobre a ética ancorada nos princípios familiares e religiosos, mas que o tema está ausente no currículo e, portanto, pouco trabalhado na *práxis* do ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação do e no campo; Transversalidade; Ética.

ABSTRACT

The present study has had as boundary the Ethical Individual in the pedagogical praxis of Education, both on and in the countryside, in the Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes (Chico Mendes Municipal Elementary School), located on a settlement of the Movimento de Trabalhadores Sem Terra - MST (Landless Workers Movement). In order to achieve this goal, the fundamental question presented was how the praxis of pedagogy, raised by the social processes occurring on the settlement, is reflecting the Ethical Individual inside the classroom in the school taken as object of study. The present work has the primordial goal of analyzing the contribution of the social processes, through the pedagogy of the praxis applied in the classroom, on the human formation of the ethical individuals in the Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes. The methodology applied was taking a qualitative approach, with theoretical and empirical takes upon the subject and its interfaces. The instruments of choice for the data gathering were the dialog and semi-structured interviews performed with both the body of co-individual teachers and students. The analysis of data was descriptive, based on the transcription of the collected answers. The results are indicative of a reality where the subjects of the learning process bring, inside themselves, a modeling about the Ethics, established on the basis of familial and religious principles, despite the fact that the theme itself is absent in the curriculum, and as such, it is underdeveloped on the praxis of teaching and learning.

Keywords: Education on and in the countryside; Transversality; Ethics.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	SÍNTESE HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.....	14
3	A PEDAGOGIA DA TOLERÂNCIA COMO PRÁTICA ESCOLAR.....	21
3.1	PLANEJAMENTO DE ENSINO.....	23
3.2	METODOLOGIAS DE ENSINO.....	25
3.2.1	Entre o tema gerador e os temas transversais: A Ética em foco.....	27
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	33
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	34
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
	REFERÊNCIAS.....	41
	ANEXO	
	APÊNDICE	

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo transversal sobre a conexão entre o tema ética e outros temas necessários na formação do educando numa perspectiva emancipatória visando uma compreensão entre a ética, o meio ambiente e a identidade dos sujeitos do /no campo.

Compreendemos que a escola é um espaço de aprendizagem e inserção social para toda criança indistintamente. Neste processo de sociabilização, aprendem a conviver com grupos, lidam com o diferente, usufruindo dos direitos de cidadãos dentro de princípios éticos que o ajudarão a nortear sua trajetória até a fase adulta.

O maior desafio no ambiente escolar é construir o espaço onde possa movimentar um conjunto de diversidades provenientes da formação étnica social com um mínimo de conflitos e mais tolerância que possam mediar novos conceitos e cuja aplicabilidade requer tempo para se desvincular da ordem epistemológica vigente, pois trata-se de uma caminhada de transformação com a intenção de minimizar ou debelar, de uma vez por todas, a desumanização de uma realidade anterior para uma reabilitação do atual sujeito, nessa trajetória de vivências.

As instituições escolares exercem uma influência expressiva na formação moral e crítica na criança e no jovem, que podem reforçar ou contrariar sua formação inicial trazida do núcleo familiar, e que podem potencializar seu desenvolvimento cognitivo na maneira de proceder do humano na condução do seu comportamento ético e moral, e na consciência dos seus atos, no trato com o seu semelhante no ambiente social onde ele interage.

Então, o papel da escola é educar seus alunos para a prática em sociedade e sua movimentação em seus diferentes níveis construídos cotidianamente, madurando estes princípios éticos, morais e sociais, moldando ou adequando sua maneira de pensar e agir.

Na pedagogia da tolerância e da autonomia, as práticas externas podem abrir caminho para o diálogo dos saberes entre o individual e o coletivo reforçando o sentimento de cidadania em bases comunitárias, elevando o grau de conhecimento através da educação, da economia, da justiça e dos direitos. Dessa forma, a aprendizagem dos saberes tradicionais e comunitários necessita ser refletida a partir de princípios societários, em que uma concepção de ética se construa, para ser norteadora. Não existe um único padrão a ser seguido. Já no século XVIII, o filósofo Immanuel Kant (1724-1804)

suscitava a coexistência de mais de um padrão ético a ser desenvolvido em uma mesma sociedade.

A escolha do tema se deu a partir da minha experiência com práticas educativas envolventes e entrelaçadas entre a educação do campo e os movimentos sociais do campo e uma inquietude intelectual sobre o tema ética. Sobre as minhas vivências posso afirmar que nada foi mais motivante, e gratificante nas muitas experiências durante a graduação, do que as emoções de participar dos Encontros com os companheiros do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Este envolvimento permanece até hoje e, muito contribuiu para a minha formação no que pude compreender sobre sua natureza histórica, organização e articulação dos seus membros, na busca consciente sobre liberdade, direitos e a preocupação com seus membros, no quesito luta pela terra.

O Movimento pensado na base cultural, se predispõe no sentido de mobilizar e organizar as crianças em ações que possam inserir princípios educativos sobre a homeostase que caracterizam os símbolos da organização nas lutas. Tais símbolos se materializam em: Jornadas Pedagógicas, A Banda de Lata, o Grupo de Folia de Reis, o Concurso de Desenho e Redação, a Revista Sem Terrinha, o Jornal Sem Terrinha, as Cirandas Infantis e os Encontros dos Sem Terrinha que formam este universo infantil, dentro do movimento. Estes dois últimos mencionados, são os espaços onde colho as experiências, através das oficinas e brincadeiras, sendo este um contato direto com crianças de diferentes faixas etárias e distantes lugares da reforma agrária.

A Ciranda Infantil é um espaço educativo formado geralmente quando estão acampados, ou ainda em momentos de mobilizações e ocupações, por isto, enquanto os adultos estão negociando os seus direitos, as crianças ficam em Cirandas Infantis, afinal, elas acompanham os pais na luta, mas nem todos os lugares e ocasiões são espaços específicos para elas.

As Cirandas são organizadas com o objetivo de trabalhar as várias dimensões do ser criança Sem Terrinha como sujeito de direito, com valores, imaginação, fantasia e personalidade em formação, vinculadas às vivências com a criatividade, a autonomia, o trabalho educativo, a saúde e a luta pela dignidade de concretizar a conquista da terra, a reforma agrária e as mudanças sociais (MST, 2004). As atividades que são desenvolvidas para as crianças, possuem um caráter pedagógico, para compensar a ausência da sala de aula, nestes momentos de ocupação pelo Movimento.

A ocupação de órgãos públicos é uma ação que o MST costuma realizar, junto com os Sem Terra. As crianças participam quando se mobilizam, e expõe seus argumentos

diante dos dirigentes das Instituições, as pautas reivindicatórias que são de teor relevante e cobram ações prometidas pelos governantes que nem sempre são cumpridas.

Os Encontros dos Sem Terrinha são os principais espaços destinados para as crianças, e ocorrem em nível local, regional ou estadual, geralmente com a participação dos acampados e assentados, e cujo objetivo é de fortalecer a troca de experiência, permitindo que as crianças, num momento de sociabilização com outras, troquem informações dos seus lugares, algo que incentiva o crescimento e a autoestima. São momentos fortes de brincadeiras e místicas que trabalham a sensibilidade e os novos valores, levando a criança a cultivar um amor especial pelo movimento a que pertence. Os encontros contemplam caráter político (MST, 1999).

Eles são mais que uma confraternização, mesmo acontecendo em outubro com o intuito de comemorar o dia das crianças ele se configura em um espaço político, uma vez que é lugar de estudo, organização coletiva e luta social dos Sem Terrinha. Este espaço proporciona o desenvolvimento de atividades artísticas e culturais com todos eles, proporcionando um ambiente educativo e de protagonismo das crianças engajadas na luta pela terra, e de fortalecimento da identidade dos Sem Terrinha (FARIAS; LEITE, 2015).

Dessa forma, ao mediar oficinas lúdicas, me deparei com crianças que traziam em sua visão de mundo, diferentes formas de pensar, de se relacionar eticamente entre eles. Em novos encontros, é normal às mesmas crianças estarem presentes, mais crescidas e desenvolvidas nas suas habilidades cognitivas e comportamentais e, diante deste fenômeno, surgiu esta inquietação acerca dos elementos, que estariam influenciando a formação ética destes sujeitos. Estariam eles recebendo estas influências, pela instrumentalidade dos elementos transversais na interdisciplinaridade do currículo na sala de aula? Ou este aprendizado social decorria de subsídios externos, mundiais, midiáticos diferentes dos usos e costumes do seu meio? A partir destas inquietações, este trabalho foi pensado e idealizado para buscar as respostas.

Da reflexão inicial sobre a ética compreendi que o indivíduo e sua natureza ética humanitária, um desafio secular/milenar, para que ele transcenda a barbárie dele mesmo e do meio que ele faz parte, isto requer conhecimento além da sua natureza física e biológica aliada, a sua natureza espiritual, dando ensejo a necessidade de avanço em ações humanas conscientes e coerentes para que surja o ser orgânico plenamente comprometido com mudanças que favoreçam as demandas por justiça, igualdade em defesa do desfavorecido.

No iluminismo (Séc. XVIII), o sujeito iluminista se constituiu em um sujeito centrado na razão e impulsionou o pensamento cartesiano e científico. Com o materialismo histórico e dialético desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) a noção de sujeito histórico se forjou no processo das ciências humanas, como o sujeito impulsionado pela transformação social e econômica formado numa *práxis*. Retomemos a Pedagogia da tolerância, que nela encontramos o sujeito consciente, que não nega essa *práxis* e acrescenta um olhar cultural diante dos processos históricos.

O sujeito consciente e articulado, mantém a organização dos seus membros, delega funções para mantê-los vivos e ativos para superar dificuldades, e conseguir dentro de uma lógica sustentável, produzir, viver, morar e morrer pela resiliência das matrizes culturais, das práticas sociais e experiências humanas, na construção da sua história.

A dialogicidade estimula o censo crítico do aluno, pois instiga sua leitura de mundo. E a leitura de mundo possibilita compreender e valorizar a cultura e conhecer outras bases sólidas para construção do cidadão consciente valorizado no seu grupo social, onde matizes de origens históricas determinam seu comportamento e comprometimento com as conquistas da sua classe social. Pelo diálogo, podemos chegar a um entendimento na construção de novos saberes para que possam emanar uma maior tolerância ao diferente e ao novo.

O conhecimento dentro de um processo dialógico e participativo, está de acordo com os propósitos do organismo social dentro de ações delineadas para suprimir as diferenças geopolíticas e socioculturais, através da consolidação de uma educação baseada na cultura popular. Nesse arcabouço, não se pode educar através de saberes populares, sem um parâmetro de princípios éticos estabelecidos. Não falamos de uma ética burguesa – baseada no sujeito iluminista - ou de uma ética revolucionária – ancorada nas experiências históricas com influência marxista, mas de uma ética societária construída e estabelecida pela comunidade.

Esses princípios éticos devem ser estabelecidos através de uma dialogicidade em uma permanente discussão, acerca das interações entre seres vivos, cujas trocas são necessárias para manter a resiliência¹, a elasticidade² e a resistência para que tudo funcione em equilíbrio dinâmico entre fatores que influenciam o meio.

¹ Resiliência – capacidade de retomar a identidade (re) formando-se num espaço arquétipo entre o individual e o coletivo.

² Elasticidade – no sentido de alargamento numa perspectiva da geoespacialidade

Por esta razão, o cotidiano do professor e sua *práxis* se tornam alvo desse estudo, uma vez que, esta prática pedagógica é constituída tanto pelos saberes acadêmicos, quanto pelos saberes adquiridos das experiências vividas em seu meio. É a união de fatores internos e externos ao sujeito, que vão se entrelaçando para a organização da sua prática pedagógica.

Compreender a prática docente depende da visão de como o sujeito constrói o conceito da docência, como realiza sua prática, como lida com as adversidades da sua profissão em meio às relações que estabelece com o meio rural e com os sujeitos, que são parte do mesmo. Enfim, temos como problema central deste trabalho analisar como a pedagogia da *práxis* fomentada nos processos sociais no assentamento está refletindo o sujeito ético na sala de aula da Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a contribuição dos processos sociais, através da pedagogia da *práxis* em sala de aula na formação humana dos sujeitos éticos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes.

Este Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação do Campo se divide em cinco capítulos. Na introdução – primeiro capítulo - trouxe a relevância, motivação e delimitação do estudo; problema, objetivos e estruturação. No segundo capítulo, expus uma contextualização histórica sobre a Educação do Campo, a trajetória dos seus sujeitos, as lutas e os movimentos sociais do campo dialogando com autores sensibilizados com a Educação do Campo.

Em seguida, analisei aspectos pedagógicos, como o planejamento e as metodologias de ensino, com foco no tema transversal ética e se a prática pedagógica envolve os conteúdos de forma interdisciplinar na sala multisseriada, sua funcionalidade para agregar saberes dos sujeitos do campo dentro de uma conduta ética e dialógica sustentável. Os caminhos metodológicos são o nosso quarto capítulo. E o último capítulo se baseia na análise dos dados da entrevista realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes.

2 SÍNTESE HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Para início de contextualização é necessário entender o que hoje é chamado de Educação do Campo, desde a fundação do Estado Republicano se descrevia a educação do campo como educação rural, ou seja, uma educação urbana extensiva à zona rural.

O processo de exclusão e expulsão das pessoas do campo possui raízes no Colonialismo. Um sistema eurocêntrico³ que se apropriou das terras indígenas e da mão de obra africana, tornando-os escravos e lhes tirando o direito à terra e condições dignas de se viver de forma sustentável das atividades primárias, como plantar, pescar, e o extrativismo. Um sistema focado no tripé: monocultura, trabalho escravo e latifúndio (PRADO JR, 1999).

Na Primeira República do Brasil, preexistiam duas classes dominantes, a antiga nobreza e a emergente classe burguesa, acrescida do coronelismo oriundo das oligarquias regionais que reforçava politicamente os governadores. Com a revolução de 1930 esse tipo de regime entra em crise, principalmente com a quebra da bolsa de Nova York que derruba o preço do café, trazendo grandes prejuízos para os fazendeiros. Sendo o Brasil um país agro-exportador, problemas econômicos, inclusive com o aumento nos preços de produtos importados, justificou a implantação de um parque industrial, iniciando assim, um processo migratório do campo para a cidade, pela necessidade de mão-de-obra para alimentar esta atividade.

Na IV Conferência Nacional de Educação em 1931, os profissionais da educação tentaram formalizar suas ideias, defendendo um ensino laico, com acesso para todos, em contrapartida católica defendiam a educação tradicional fortemente arraigada no ensino jesuítico. A educação dos jesuítas trouxe consigo a marca do ensino religioso católico, destinada aos índios e a elite, educação essa que copiava o modelo educacional europeu da época impondo uma submissão do domínio português.

Ao longo do processo histórico, várias mudanças sociais foram ocorrendo de acordo com os interesses dos setores dominantes, destacando desde o fim do período colonial até a instituição da república. Na educação, principalmente no meio rural pouco se fez. O método pedagógico jesuítico vigorou durante o período de 1549 a 1759 até que os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Os negros e os escravos não tiveram

³ O eurocentrismo é uma forma de etnocentrismo, quando uma cultura se acha superior e tenta subjugar as outras, inclusive, tomando seu patrimônio material e imaterial.

acesso à educação. Com a vinda da família real para a colônia algumas iniciativas referentes à educação foram efetivadas como: a criação de Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, entre outras. Porém ainda não foi implantado um sistema educacional de âmbito nacional, mesmo com a Proclamação da República, a educação continuava voltada para os interesses elitistas excluindo a maioria da população.

“A educação destinada aos trabalhadores do campo só ocorreu de forma mais efetiva nos anos de 1930, surgindo de forma tardia e descontínua”. (CALAZANS, 1993)

Com a evolução do capitalismo, as classes dominantes sempre demonstraram desprezo sobre a importância da educação para a classe trabalhadora, assim a educação foi se construindo como uma política excludente e voltada para os interesses da classe hegemônica, que separava a educação das elites e das classes populares como nos mostra o documento do MEC/SECADI.

Entretanto, a separação entre a educação das elites e a das classes populares não só perdurou como foi explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942. De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria formar as “elites condutoras do país” e o do ensino profissional seria oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho.

Nos anos do Estado Novo surgiu a ideia de uma educação adaptada ao meio rural, caracterizando um pensamento educacional conhecido como “ruralismo pedagógico” que foi argumentado no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, da Associação Brasileira de Educação (ABE) realizado em Goiânia, em 1942. Onde tinha o principal objetivo fixar o homem no campo, evitando o êxodo rural. Sem nenhuma assistência, o ruralismo pedagógico não solucionava a questão da educação, para manter o homem no campo, além da educação viriam outros segmentos como a posse da terra e melhorias socioeconômicas adequadas para suprir as carências no campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art.105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”.

Concordamos com Pires (2012, p. 23), quando ela coloca que atualmente:

O campo brasileiro se pauta em um modelo agrário que tem como características uma crescente internacionalização da agricultura brasileira expressa pelo controle da tecnologia, do processamento agro

industrial e da comercialização da produção agropecuária, bem como pela aquisição da terra. São transformações recentes na dinâmica produtiva da agropecuária que tem fomentado uma crescente insegurança alimentar, e a persistência da violência, da exploração do trabalho e da devastação ambiental.

O que corrobora que quando a educação chega ao campo leva as marcas dos interesses da classe dominante e excludente com traços urbanos e hegemônicos.

Em suma, a educação foi descrita na Carta Magna como um direito público do cidadão: “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art.208). A Constituição, portanto, assegurou o fundamento jurídico constitucional sobre o qual a legislação ordinária regulamentaria e consolidaria a possibilidade do estatuto da educação do campo como constituinte do ordenamento jurídico educacional brasileiro vigente, contemplando a possibilidade do reconhecimento da especificidade da educação do campo.

A LDB 9.394/ 96 coroou essa conquista, tornando-se um marco na Educação do Campo como parte integrante da política educacional brasileira, ao afirmar em seu artigo 28, que é possível adequar o currículo e as metodologias apropriadas ao meio rural e flexibilizar a organização escolar, com adequação do seu calendário.

A partir dessa legislação aprovada na LDB foi criado no país um processo de mobilização social em torno da construção de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, devido a isso foi possível aprofundar a concepção de espaço rural e de campo, e a partir de várias experiências da sociedade civil e de algumas do poder público, reafirmar a proposta de Educação do Campo que a sociedade deseja construir.

As políticas públicas educacionais garantem em nossa Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, a “educação como um direito fundamental de natureza social, prevendo o pleno desenvolvimento da pessoa, sua qualificação para o trabalho, bem como, o preparo para o exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 1988). Assim, é preciso pensar em uma educação que garanta a redução das desigualdades sociais.

Nesse contexto, emerge a Educação do Campo, que passou a ser impulsionada durante o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), promovido a nível nacional por Movimentos Sociais do Campo (MSC), e algumas entidades sociais. Como fruto desta articulação, se inicia na preparação da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia –

Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. Daí se articulou políticas públicas específicas e um projeto educativo para quem vive no campo, compreendendo que a educação e a escola do campo também é um direito humano. Tendo como objetivos, mobilizar os sujeitos que vivem no campo na organização para a construção de políticas públicas que garantam a educação e a escolarização em todos os níveis educacionais, partindo das práticas já existentes, propondo novas ações que ajudem na formação desses sujeitos.

A concepção de uma Educação a partir do Campo e no Campo substitui à Educação Rural, pois até então, pautava-se em políticas que se centravam em atividades urbanas – industrial não sendo pertinentes, investimentos em políticas que estruturassem esse espaço, priorizando apenas o latifúndio e atividades tipicamente agrícolas. De acordo com o decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, em seu Artigo 1º ressalta que:” A política de educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (DECRETO LEI nº 7.352/2010 Art. 1º).

Sendo assim, a Educação do Campo entende que o campo e a cidade não podem ser tratados de forma desigual, pois uma depende da outra. Deste modo, a Educação do Campo reivindica e abre espaço para a efetivação ao direito à educação.

A LDB de 1996 nº 9394/96, arts. 3ª, 23, 28 e 61 regulamenta o ensino escolar do campo, ampliando seu sentido de abrangência.

De acordo com as definições do Decreto 7.352/2010 em seu Art.º1, parágrafo 1º são considerados sujeitos do campo:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (BRASIL, 2010).

Ou seja, os sujeitos do campo, são os que vivem e trabalham no campo, visto a realidade de desigualdades, opressão, analfabetismo, falta de escolas, salas multisseriadas, professores desqualificados, falta de políticas específicas para uma educação do e no campo. Caldart (2002) destaca: “É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do Campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações [...]” (2002, p.32).

É preciso destacar que se busca uma educação dos e não para os sujeitos do Campo. A educação e a escola do Campo deverão estar comprometidas com um projeto de sociedade, de campo e de agricultura, valorizar a terra como um instrumento de vida, cultura e produção, engajar os sujeitos do campo a uma leitura crítica da realidade na perspectiva da transformação dela.

A escola deverá ser um lugar de formação humana, ou seja, deverá ir além dos conhecimentos formais, o calendário escolar deverá respeitar os ciclos produtivos de cada região. Afirmando no Decreto 7.352/2010, Art. 7º inciso III: “A organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região” (DECRETO LEI nº 7.352/2010 Art. 7º inciso III).

A Educação do Campo, assim, garante que todas as pessoas do campo tenham acesso à educação pública, pensada nos interesses da vida no Campo. É necessária uma educação e escolarização onde a escola esteja no campo, que pedagogicamente seja planejada conteúdos que dispunham sobre a valorização da história e da cultura camponesa. Esta educação no campo necessita ser comprometida com a formação para a participação social, formação para o trabalho, uma educação preocupada com o respeito às diferenças culturais, diferenças étnicas, diferenças de gênero, preocupada também na construção de uma agricultura pautada no desenvolvimento sustentável, vinculada às necessidades humanas e sociais dos sujeitos do campo. Assim destaca Caldart (2002, p. 28):

Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto ser humano, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo[...]

Assim é possível reconhecer o Campo e seus sujeitos não apenas reprodutores, mas, produtores de educação. E, que, reivindicam um currículo contextualizado com a realidade camponesa.

A partir da década de 1990 os movimentos sociais do campo se organizam e lutam por uma política de educação que contemple as especificidades e diversidades dos povos do campo, assim a Educação do Campo passa a ser inserida no ordenamento jurídico das políticas educacionais com a definição de várias normativas da educação do campo, são eles: Parecer CNE/ CEB Nº 36/2001 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB, de 3 de abril de 2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Referências para uma

política nacional de educação do campo. Ministério da Educação, Caderno de subsídios em 2003, Parecer CNE/ CEB N° 23/2007- orientações para o atendimento da Educação do Campo, Resolução n° 2 de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação básica do campo, Parecer CNE/ CEB N° 1/2006, que trata de dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos centros familiares de formação por Alternância, Decreto n° 7.352 de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA.

Os movimentos sociais do campo por compreender a importância da educação como parte de um projeto de emancipação social e política defendem a efetivação de políticas educacionais específicas para os povos do campo. A formação de educadores em nível superior é uma exigência para contribuir para a efetivação e melhoria da Educação Básica. Desde o século XX, a educação como um direito tem sido uma das principais reivindicações dos movimentos sociais no Brasil.

Com muitas lutas e esforço, os militantes dos movimentos sociais e educadores que lutam por uma Educação do Campo conseguiram conquistar alguns Programas voltados para a Educação do Campo, que contemplem as especificidades dos sujeitos do campo são eles: PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em 1998, Saberes da Terra – Programa Nacional de Educação Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores em 2005, Projovem Campo – Saberes da Terra em 2007, Procampo – Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais.

Todos esses programas são realizados em parceria com universidades, órgãos públicos e movimentos sociais. Em especial podemos destacar o PRONERA que possibilitou cursos que vão desde a alfabetização de jovens e adultos até Pós-Graduações. Segundo Molina (2010) “Uma das maiores riquezas das experiências do PRONERA é a intensa participação dos movimentos sociais na sua concepção, implementação, mudanças e ampliação”.

Mais que o acesso ao direito à educação, o PRONERA significa o entendimento de redefinições nas concepções de direito e de educação que fundamentam as políticas públicas educacionais.

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos, não pode ser apenas uma soma de programas, se faz necessário uma luta no campo das políticas públicas porque

essa é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo do campo à educação, de forma a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos, capazes de fazer a luta permanente pela sua conquista.

3 A PEDAGOGIA DA TOLERÂNCIA COMO PRÁTICA ESCOLAR

O princípio pedagógico do papel da escola, enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana é fundamentada na concepção de uma educação que respeita a cultura e a história de vida de cada camponês perpassando a construção de um círculo contextualizado.

Para a escola do campo esses saberes deverão constituir-se como conteúdos socialmente úteis e válidos uma vez que são construídos na interação entre seres humanos e a natureza, no cotidiano a partir da realidade vivida na busca de soluções para seus próprios problemas e desafios.

A educação das pessoas não ocorre apenas no interior da escola, acontece também nas relações sociais, então a sala de aula sintetiza as aprendizagens e as experiências, é o espaço onde as diferenças são trabalhadas para superar, ver e conscientizar sobre o que ocorre no mundo que foge a compreensão mais crítica ou mais abalizada sobre o diálogo entre sujeitos constituídos.

De acordo com Freire (1996) “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

Decorre então, nesta organização o direito dentro do espaço escolar o relacionamento com a terra, com a cultura, com a própria história para a construção de uma metodologia interdisciplinar da *práxis* escolar. Caldart enfatiza que:

A preocupação em compreender mais profundamente como acontecem os processos de formação humana e a tentativa de identificar, em cada circunstância, quem são afinal os sujeitos educativos, tem sido uma das constantes na história da educação e das teorias pedagógicas. (2012, p. 322)

Para Freire (1996) “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” Tomando como ponto de partida, a formação do educador, este elemento constitutivo de uma reflexão e objeto de discussão, torna-se capaz de proporcionar uma perspectiva libertadora para o educando dentro de uma pedagogia que estabeleça o entendimento sobre suas vidas, saberes e vivências. Neste contexto o educador, exerce a prática da liberdade, valoriza o saber popular e está consciente do seu tempo, sabendo onde se encontra a realidade e colocando seu conhecimento a serviço das necessidades e potencialidades dos indivíduos.

Na pedagogia freireana, o professor não basta simplesmente ter uma inclinação à docência, mas a necessidade de uma formação teórica vinculada à prática, para que esta não se transforme em uma sequência do processo de aplicação de técnicas sistematizadas, sem o devido sentido do que se quer alcançar. A opção de educar politicamente as classes populares, acima de compromissos políticos, induz o educador além de sua competência ética, pois o conhecimento e o modo de transmiti-los ultrapassa os limites de uma ação sociopolítica e humanitária.

Verifica-se assim o aspecto contraditório da educação, pelo incentivo a iniciativa e competência, ao mesmo tempo em que cria um sistema de subserviência ao capitalismo, por meio do processo pedagógico, no entanto, o educador através de sua prática pode fazer sua opção entre servir aos interesses da burguesia ou fazer oposição a esta ideologia em favor dos educandos, ao educar politicamente, fornecendo-lhes subsídios para compreender as razões pelas quais as desigualdades estão presentes no meio social.

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (FREIRE, 1996, p.40)

O conhecimento dentro de um processo dialógico, interativo e participativo, está de acordo com os propósitos emancipatórios no construto social, dentro de ações delineadas para suprimir as discrepâncias geopolíticas e socioculturais, através da educação nas camadas populares desde a alfabetização até o ensino superior, de forma integrada, humanizada e comprometida com o saber, o respeito à integridade do educando pela contribuição do mesmo no fortalecimento deste conhecimento, contemplando as minorias étnicas e sociais, pobres e excluídos, na construção de uma sociedade igualitária, no direito a educação e a formação de educadores.

A concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável. (SILVA, 2011, p.312)

Trabalhar na concretização de uma educação para o campo, diferenciada e pautada no conhecimento dos sujeitos, respeitando as necessidades de etnias e gênero, embora que a sistematização do ensino ainda esteja embasada em conceitos urbanos,

novas propostas curriculares podem superar a dicotomia urbano-rural que ainda permeia o ensino-aprendizagem.

O movimento político, pedagógico e epistemológico da educação do campo nasceu como mobilização, proposição e pressão dos movimentos sociais por uma política educacional que fortalecesse as práticas educativas existentes e a criação assim como ampliação de escolas públicas da Educação básica nas comunidades e assentamentos (SILVA, 2011.p.308).

Da maneira como se encontra formatada a educação oferecida na escola do campo não vem apresentando resultados expressivos para que os sujeitos possam construir o que lhes convém, pelo contrário, o que parece um processo de inclusão, na verdade exclui, porque não corresponde à realidade que as leis preconizam a legislação não específica e não define os parâmetros que contribuem em características específicas para o campo.

Quanto à organização escolar, o professor sofre as angústias de planejar e organizar no tempo pedagógico, a conexão de séries diferentes, sem o apoio de uma equipe pedagógica que possa orienta-lo, principalmente quando se trata de uma aprendizagem bastante específica, com conteúdos diferenciados pela própria essência dos saberes provenientes, do modo peculiar que orienta a vivência nas comunidades do campo.

Sem um currículo específico para os alunos do campo, a generalização dos conteúdos não diferencia campo de cidade, o que não favorece em alguns aspectos a vivência destes alunos, incentivando o desvinculamento das suas origens.

3.1 Planejamento de Ensino

A gestão escolar e a organização da escola, tem como prioridade oferecer ao educando uma educação de qualidade, mediante seus recursos de autonomia e a administração de órgãos institucionais, neste mister, cabe a gestão escolar determinar os meios para que o rendimento dos estudantes e a instituição como um todo, alcance estes objetivos, mediante ações que colaborem com todos os recursos para melhoria e progresso de toda a comunidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) define os caminhos por onde a escola deve caminhar, é o documento, a carta magna onde vai brotar todos os encaminhamentos da gerência e do funcionamento da instituição. A escola que aspiramos, deve conquistar sua autonomia, onde o sentimento do dever é uma questão pessoal, pautada na ética moral do

sujeito, uma aprendizagem social. Este sujeito consciente dos deveres, pode atuar democraticamente, valorizando o coletivo.

A gestão de sala de aula através do planejamento participativo, abrangente e específico de acordo com o seu documento máximo, permite que a concretude das ações resulte em rendimentos, alcançando desta autonomia a motivação e o incentivo para que todas as ações pedagógicas alcancem suas metas. As escolas do campo sofrem a interferência dos interesses econômicos e políticos, órgãos intervêm negativamente nos projetos quilombolas, indígenas, assentados, ribeirinhos e tantos outros agrupamentos sociais que necessitam de desenvolvimento na educação, o que acontece é que cerceiam a autonomia da escola e sua função gestora.

Planejar significa colocar em ordem aquilo que se tem em mente e que foi previamente deliberado, consultado e sequenciado para ser conduzido dentro de um período de tempo, isso requer objetivos definidos a quem se destina, desenvolvimento, meios, avaliação e resultados. O desafio de planejar para uma sala multisseriada é somar tempo e conteúdo revertendo em ensino aprendizagem com resultados equivalentes a um planejamento para uma sala seriada. De acordo com Gandin (2014) “É fundamental pensar o planejamento como uma ferramenta para dar mais eficiência à ação humana, o planejamento facilita as decisões e lhes dá consistência e auxilia na organização da prática”.

O ensino é uma série de pacotes formatados e quem “aventurar-se” pensar ou fazer diferente sem uma base poderá não lograr resultados. A submissão ao sistema inibe o professor, fazendo com que não ocorra a dialogicidade entre professor aluno. Neste processo, a avaliação mede a exatidão dos conteúdos de respostas válidas as quais serão sempre objetivas, sem medir as dimensões subjetivas do entendimento pedagógico, não contemplando nada fora do padrão sistemático. Poucos educadores se lançam a mudanças, muitos fatores dentro do próprio sistema tolhem seus movimentos neste sentido.

Segundo Gandin (2014) “Há níveis diferentes de planejamento porque há diferença nas ações humanas”. Ou seja, o planejamento deve dialogar com os diferentes saberes e comportamentos entre os envolvidos no processo educativo.

Ainda de acordo com Gandin (2014) “É imprescindível avaliar a prática, comparando-a com o projeto pedagógico que se elaborou e analisar a realidade para descobrir a distância que se está daquele ideal proposto e para ver que possibilidade e que limites temos para a caminhada na direção daquele horizonte”.

Entre os diversos desafios do ato de planejar, o professor que trabalha com alunos de turmas diferentes numa mesma série ainda enfrenta o grande problema que é o ato de planejar para alunos de diferentes séries em uma mesma. Para Hage:

No caso da condução do processo pedagógico, os professores se sentem angustiados quando assumem a visão da multissérie e tem que elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação diferenciados quanto forem às séries reunidas na turma; ação essa, fortalecida pelas secretarias de educação quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos pedagógicos. (HAGE, 2006, p.4)

A Educação do Campo determina que devemos levar em consideração as temáticas do campo, porém o que percebemos, é que as temáticas referentes ao campo não são bem exploradas no fazer e no realizar do planejamento, onde encontramos um ensino fragmentado e baseado na concepção tradicional urbanizada.

Na maioria das vezes, a técnica utilizada pela professora, na sala de aula consiste em expor o conteúdo separado por série no mesmo quadro, e depois de uma breve explicação sobre o conteúdo passa em seguida, para o próximo assunto. Isto exige do educador diligência no desdobramento para atender individualmente os alunos de cada série, quando o assunto da aula começa a ser trabalhado. Essa unidocência é uma multitarefa que torna o professor isolado dentro de uma sala de aula heterogênea, um convite a pouca profundidade nos conteúdos e consequentemente uma inconsistência na apreensão do conhecimento.

3.2 Metodologias de Ensino

A educação brasileira foi norteadada por tendências pedagógicas, inseridas na composição hegemônica de sociedade dividida em classes sociais. Didaticamente as tendências estão divididas em liberais e progressistas. As principais consistem em: **Tradicional**, caracterizada por técnicas repetitivas com aprendizagem mecânica e visão vertical do conhecimento); **Renovada**, baseada em planejamento e testes; **Renovada não diretiva**, já apresenta maior preocupação com o autoconhecimento do educando e com a formação de sua personalidade; **Tecnicista**, fabricada para atender as exigências do mercado capitalista, e busca a modelagem do indivíduo; **Libertadora**, insere um processo problematizador da realidade a partir da experiência social; **Libertária**, a docência assume um papel de mediação dos conteúdos e o estímulo a participação política através de práticas sociais se configuram em uma *práxis* pedagógica; Crítico-social dos conteúdos, nesse modelo a escola assume que o saber científico necessita ser

transformado em saber didático através de conteúdos temáticos que são estimulados na experimentação (SAVIANI, 1997; LIBÂNEO, 2002).

Estes mesmos modelos de educação também são aplicados nas escolas do campo, porém este modelo de educação para o campo foi questionado por pesquisadores, educadores e movimentos sociais interessados em uma educação apropriada para os sujeitos do campo, uma educação que considere as particularidades desses sujeitos.

Dentre os movimentos sociais mais iminentes podemos destacar o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), preconizador de uma nova tendência em termos educacionais pedagógicos para inserção dos sujeitos nos seus direitos civis, políticos e, sobretudo na luta pela terra. A partir desses pressupostos, este movimento atua como um sujeito pedagógico com capacidade de desenvolver ações organizativas para os sujeitos do campo que precisam de um novo modelo de educação.

Este caráter educativo que é uma marca importante do Movimento Sem Terra permite a formação dos sujeitos sociais com suas características identitárias, privilegiando este sujeito no seu espaço de vida, de relação com a natureza, com sua produção sustentável e com sua cultura. De acordo com Caldart:

Analizando, pois, a história da educação (escolar) nos acampamentos e assentamentos, é possível afirmar também que a relação entre os sem-terra e a escola é, ao mesmo tempo, geradora e produto do trabalho do MST nesse campo. Foi exatamente a existência dessa relação, já durante o processo de gestação do Movimento, que acabou exigindo que a organização coletiva a se assumir como tarefa (2012, p.230).

A proposta do MST é uma escola que se organize a partir da realidade dos sujeitos que dela vão usufruir. As crianças que dela vão participar precisam utilizar conhecimentos práticos aliados aos conhecimentos teóricos, esse conhecimento será aproveitado na melhoria da escola, da família, do próprio Movimento e tudo que esteja envolvido diretamente com o seu mundo e seu país.

As práticas envolvidas são planejadas obrigatoriamente pelo coletivo da escola, neste caso, o currículo é pensado dentro da realidade do aluno e seu conteúdo colocado em experiências práticas.

Os aportes científicos e políticos da pedagogia do MST recebem influência histórica de experiências pedagógicas focadas na pedagogia do trabalho pensada por educadores russos, como Makarenko e Pistrak. Através das diretrizes pedagógicas do MST, a escola do campo luta contra a fragmentação do saber, promovendo um modelo curricular interdisciplinar, através dos **temas geradores**. Utilizando o conceito da

interdisciplinaridade como estratégia de produção do saber e socialização do conhecimento, integrando e adequando cada disciplina ao tema gerador.

3.2.1 Entre o tema gerador e os temas transversais: A Ética em foco

Os temas geradores possibilitam a comunicação e a interação disciplinar, contra a fragmentação do saber. Todo empenho deve ser concentrado no desenvolvimento do conhecimento em perfeita comunhão entre a escola e a comunidade, na troca dos saberes, respeitando a cultura, problematizando as situações pertinentes a gestão, ao projeto político pedagógico e os parâmetros curriculares que dinamizam o conhecimento, renovando saberes e as técnicas, para que sejam produtivas e cause efeitos na identidade dos sujeitos. Segundo Japiassu (1976, p.36): “A interdisciplinaridade é concebida como uma solução para o esfacelamento do saber instaurado pelo positivismo”.

O conhecimento deve buscar novos caminhos, pois, o conhecimento fragmentado pela ciência causa desequilíbrio, sendo necessária uma mudança curricular. Por ser um conceito novo, sua aplicabilidade requer tempo para se desvincular da ordem epistemológica consubstanciada nas ciências contemporâneas. A interdisciplinaridade parte primeiramente da observação e sensibilidade do indivíduo. Para Fazenda (1979, p.41): “A interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende apenas vive-se, exerce-se e por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação”.

Santomé (1998) menciona que: “É preciso superar o modelo linear de organização dos conteúdos pautados nas disciplinas, mas é preciso também não o fazer em prol do modernismo, mas da construção de um cidadão capaz de lidar com o mundo globalizado”

Longe de modismos, a interdisciplinaridade é um novo modelo de construção para intervir nos velhos moldes metodológicos, tem como responsabilidade tornar as pessoas mais atentas as propostas pedagógicas e abertas a outras formas de aprender, contudo, múltiplos fatores intervêm na metodologia para que os professores fiquem propensos a trabalhar com os temas geradores e com a interdisciplinaridade nas escolas do campo, dentre as dificuldade, uma das mais importantes é o planejamento, que dentro de uma articulação com as disciplinas, precisa de elaboração no modo participativo, tarefa quase impossível, devido as múltiplas funções do educador.

A sustentabilidade destes desafios consiste em manter a pedagogia, o núcleo familiar dentro de uma integração coletiva para manter a unidade, a funcionalidade, a solidariedade, remetendo tudo isto, para o significado do sentimento de pertencimento,

cultivado no indivíduo, para exercer a cidadania e gerir naquele meio fontes de apoio necessários à todos, conscientes que as pessoas são importantes e que a dimensão cultural da sustentabilidade afasta o que podemos denominar de cultura da ignorância, através dos processos de aprendizagem e dos sentimentos em relação as coisas que nos são essenciais, enquanto que a dimensão pedagógica oferece muitos caminhos na construção de uma formação humanista e solidária para lidar com os meios, nos diálogos de cultura dentro das sociedades e comunidades locais, na experiência do outro, melhoria das práticas locais, nas mediações entre pessoas diferentes, nos conflitos sociais e ambientais e na economia de experiências, no uso e ocupação da natureza, degradação e práticas de bens comuns. Na fala de Dalmagro, ela expressa esses valores geradores dos movimentos:

Não há como negar serem as pessoas uma totalidade, e, frente, a todas essas dimensões a escola deve formar os educandos como seres integrais, daí os “tempos educativos”, na proposta do movimento, que expressam a procura por organizar momentos específicos para desenvolver determinadas habilidades e mesmo dimensões humanas (2011, p. 61)

A dimensão pedagógica geradas a partir dos movimentos sociais, suscita posteriormente novos militantes que a seu turno, podem redimensionar outros caminhos educativos, que agrupem os indivíduos e os colocam na prática dos seus interesses e reivindicações.

O desenvolvimento do ser integral, com tempo para vivências, para saborear a aprendizagem e aumentar sua capacidade cognitiva, afetiva, social e ética prepara o sujeito para uma formação não fragmentada através dos conteúdos únicos, mas da junção do senso comum e o saber científico, erudito trabalhados na escola e na comunidade, se obtém resultados no desenvolvimento pleno das potencialidades deste sujeito.

O Conhecimento não é apenas natural e dedutivo, mas tem seu embasamento na filosofia e no fenômeno psíquico, onde guarda sua intencionalidade, na visão do objeto e a percepção fundamental, para o conhecimento sobre ele. O sujeito consciente que está situado no mundo, suporta sua ação e faz sua leitura, pelas experiências, que não são apenas momentos em sua vida, mas tudo que pode ter aprendido a obter uma significação, ter sentido, ser coerente e conter uma finalidade, que se torna o objetivo do estudo e da pesquisa, e isto requer, tempo, percepção e sensibilidade, porque o saber se configura como uma rede, interligada a outros tantos fenômenos que em alguns momentos fogem a percepção dos que estão em busca deste saber, por isto a persistência em comprovar fatos em busca da sua verdade, sua pureza, testadas até a exaustão para que não reste dúvidas da veracidade daquilo que se quer comprovar.

O que o sujeito vivencia, o que ele já conhece está reduzido a um nível de intimidade, uma verdade absoluta agregada a sua existência, mas quando outros fenômenos são revelados ele descreve e faz relação, e, obtém uma nova interpretação, que recria e constrói o mundo a cada momento, uma fonte inesgotável na qual ele se comunica, questiona, duvida e refaz caminhos já percorridos, sempre na busca incessante em obter respostas.

O estudo e a leitura transformam o sujeito, transforma o mundo, porque emerge do conhecimento adquirido numa forma particular de interação com o autor, de outras realidades que se abre a novas indagações. A crítica e a compreensão de novos fatos, mediante a apropriação da ideia central do que foi lido e descrito, torna-se imprescindível para efeitos de construção e ferramenta para novos trabalhos naquilo que é de interesse imediato ou comparativo. O que se obtém é um novo arcabouço intelectual, uma nova ciência, um novo paradigma que por sua vez irá suscitar novos argumentos de interesses contínuos.

Apesar do estudo e da pesquisa científica, algumas épocas da história da humanidade, estas atividades permaneceram restritas a alguns, mas a era moderna proporcionou uma abertura expansiva no acesso ao conhecimento, com a utilização de modernas ferramentas que facilitam este acesso, e que permitem que novos fenômenos sejam imediatamente apreendidos e repassados pelos meios de comunicação. Apesar de todas as facilidades e comodidades do mundo moderno, ainda temos exceções e muitos ainda são alijados do mundo da leitura e das pesquisas.

Quando isto é negado aos sujeitos, vários fatores se mostram como inibidores desta ação, pode ser o político, social, econômico, cultural ou até mesmo geográfico, temos como exemplo a trajetória da implantação da educação para o campo, que através do esforço e persistência, de muitos que, estudaram, pesquisaram e lutaram, tornaram isto uma realidade, com duplo reconhecimento pela conquista de conhecimentos naturais conciliados a ciência capaz de gerar indivíduos leitores e novos pesquisadores envolvidos em ações no campo.

E a transversalidade? É necessário pensar e realizar uma *práxis* em que um tema transversal possa atravessar os conteúdos e se constitua presente no currículo da educação do e no campo.

Uma parte específica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaboradas em 1998, contém os chamados Temas Transversais que fala de princípios orientadores para formação da cidadania e promove uma completude educacional que as disciplinas

do currículo não alcançam, então a formação do cidadão requer além do conhecimento científico da base curricular, um posicionamento, uma aprendizagem sobre a dignidade humana, da justiça pela igualdade de direitos, e ação de responsabilidades nas decisões da vida social. São eles: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Os PCNs, na Educação Básica, já devidamente legislada pela LDB 9394/96 possuem consonância com o que apregoa as Diretrizes Operacionais da Educação do campo: “Que representa uma concepção político pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com condições da existência social (relação com terra, o meio ambiente, os diversos saberes, a memória coletiva, os movimentos sociais (Art. 2º parágrafo único)”. Esta forma de conexões na política educacional entre a legislação geral e as focalizadas permitem ou deveriam permitir a implementação de um projeto reflexivo entre os conteúdos focados numa Base Curricular Comum e nas completudes da chamada base diversificado dos conhecimentos locais e cotidianos.

Os temas transversais embora não sejam obrigatórios como aplicação na gestão escolar, sua importância é fundamental para a formação do sujeito, ela aborda, a questão ética, a pluralidade cultura, meio ambiente, saúde e orientação sexual.

Na Pluralidade cultural, as pessoas que são do campo, nas suas particularidades demográficas, convivem com diferentes manifestações culturais e quando a educação do campo está presente, estas diferenças culturais são convidadas a se expressarem na sua forma genuína, proposital, para que esta identidade faça parte da memória histórica de um povo. A sociedade brasileira é multicultural e contém diversas formas de se anunciarem sobre, como se tornaram a fonte principal, onde brotaram a matriz geradora das etnias que compõe este cenário do país campestre até séculos atrás. Mesmo com discriminação; raízes culturais foram preservadas e são a base e o sustentáculo de diferentes educações.

Na temática meio ambiente as relações acontecem entre o homem e a natureza e são de cunho econômico, sociais e culturais e estão interligados entre si, tanto que se essas relações não forem respeitadas, provavelmente o perímetro ambiental, onde se encontram agrupamentos humanos sofrerão impactos ambientais, fazendo desaparecer seus componentes. Além do meio ambiente, outra parte importante são as questões da sustentabilidade, que trabalha as metas dos objetivos do desenvolvimento sustentável, para gerenciar por meio de ações e das leis ambientais, a qualidade de vida e o equilíbrio, ecológico e ambiental.

Os temas saúde e orientação sexual estão cada vez mais focalizados no campo do ensino de ciências, mas necessitam da inter e da transversalidade sobre o cuidar de si e de fazer refletir sobre a saúde enquanto prevenção. Sendo que este último – orientação sexual - vem sendo duramente questionado no currículo por ser considerado de conteúdo impróprio no campo do ensino, tal contraponto emerge por percepções religiosas e “éticas” afirmando exigindo através de discursos e até projetos de lei que a escola não deveria tematizar tal assunto. Quando na minha compreensão essa postura deixa em xeque a laicização do ensino. Fica perceptível nos discursos cotidianos que a ética torna-se recorrente e que precisa ganhar um maior corpo no currículo, no caso da educação no campo está intimamente ligada com a configuração do currículo contextualizado. Afinal, ética ou éticas?

Para Kant, a ética necessita de um imperativo universal, e isso é anterior, as possíveis conexões específicas ou locais. Sendo assim, cada sociedade ou grupo social pode elaborar seus códigos éticos, mas nenhum deles pode ser maior que os princípios da justiça e da verdade (KANT, 2017).

Por vezes, nos indagamos se existiria uma ética ou normas éticas para o campo e outra para o mundo urbano. Esta investigação não objetiva esta discussão, no entanto, para os sujeitos que vivem na via campesina, em especial, no MST, existe, sim, a discussão de preceitos éticos que norteiam a luta pela terra estipulada em seus documentos formativos, e em sua mística. São princípios que visam momentos distintos da luta e da permanência na terra, como, o lema: ocupar, existir e produzir. OCUPAR o que é improdutivo nas mãos do latifúndio; RESISTIR ao processo de opressão e PRODUZIR para a coletividade. Em todas estas fases se faz necessário à dignidade, o respeito, o cooperativismo e a solidariedade da classe trabalhadora.

Ainda nos PCNs, a ética é visualizada como necessária não apenas no quesito transversalidade, vejamos:

A Ética diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas. A pergunta ética por excelência é: “Como agir perante os outros?”. Verifica-se que tal pergunta é ampla, complexa e sua resposta implica tomadas de posição valorativas. A questão central das preocupações éticas é a da justiça entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade. **Na escola, o tema Ética encontra-se, em primeiro lugar, nas próprias relações entre os agentes que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais. Em segundo lugar, o tema Ética encontra-se nas disciplinas do currículo,** uma vez que, sabe-se, o conhecimento não é neutro, nem impermeável a valores de todo tipo. Finalmente, encontra-se nos demais Temas Transversais, já que, de uma forma ou de outra, tratam de valores e normas. Em suma, a reflexão

sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania. Partindo dessa perspectiva, o tema Ética traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, condição para a reflexão ética. Para isso foram eleitos como eixos do trabalho quatro blocos de conteúdo: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade, valores referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos fundamentos da Constituição brasileira (BRASIL, 1998, **grifo nosso**).

A **ética** como tema nas exigências transdisciplinares, colocar as ponderações sobre o modo de condução do humano, perante outros na escola, na comunidade e em todos os lugares onde haja um aglomerado de pessoas. O sujeito ético, aquele que reside no campo e tem seu momento de convivência na escola, tem consciência sobre si, da sua própria existência, tem seu valor, sabe que cada dia é um desafio diferente que surge a sua frente, seja nas tarefas de casa com sua família, seja na escola com os novos assuntos da sala de aula e neste cotidiano, muitas reflexões, imagens e raciocínios movimentam as operações mentais, que o fazem reagir de modo positivo ou negativo. Segundo os PCNs, a ética:

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto a dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde (BRASIL, 1998)

Trata-se da construção do auto respeito que atira este sujeito em muitas esferas de construção de projeto futuros. Quando indagamos as crianças sobre sua formação no futuro, escutamos muitas respostas nestes projetos de vida, uns modestos, até espelhados em algum exemplo e outros bem mais arriscados que podem ser concretizados ou não, mas define este sujeito nas suas projeções de vida, suas esperanças, determinações e avanços, cofiando que naquele momento específico é um exercício sobre auto respeito, e esta projeção é essencial na formação do seu caráter.

O ensino sobre a(s) ética(s) enquanto tema transversal se torna cada vez mais um eixo articulador dos demais temas, por pertencer ao campo filosófico e sociológico se configura enquanto aporte norteador do pensamento dialógico também na educação do e no campo.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta investigação se constituiu exploratória e descritiva com abordagem qualitativa, que envolveu pesquisa bibliográfica, observação e entrevistas para levantamento de dados.

Concordo com Rudio (2002) *apud* Costa & Costa (2012), quando diz que a pesquisa qualitativa do tipo exploratória descritiva: “É a mais comum das pesquisas. Ela descreve as características de uma determinada população, ou de um determinado fenômeno e os interpreta”.

Utilizamos a pesquisa bibliográfica que corresponde a “[...] que encontramos em livros, revistas, jornais etc. E é básica para qualquer tipo de pesquisa e até pode se esgotar em si mesma” (COSTA & COSTA, 2012, p. 36).

A entrevista foi do tipo semiestruturada que necessita de roteiro, mas não se prende ao mesmo, e pode incorporar outras questões que sejam necessárias. Pois, como alerta Costa & Costa (2012, p. 49) “a entrevista é um instrumento de dados aplicado, quando se quer atingir um número restrito de pessoas”. A entrevista foi pensada também, enquanto técnica que possibilita o resgate da memória e se torna mais completo que o questionário, por exemplo. A análise dos dados foi descritiva a partir das respostas transcritas.

Escolhemos os sujeitos a partir de critérios objetivos. Uma docente e dois estudantes que estavam inseridos no processo de ensino e aprendizagem de uma sala multisseriada, da escola do assentamento Chico Mendes.

O tratamento ético foi seguido de acordo com a resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde. Seguindo um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sobre o sigilo dos participantes e a concordância dos participantes e da instituição.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Chico Mendes, situada no assentamento da reforma agrária Chico Mendes localizado no município de Riachão do Poço – PB. A referida escola oferece o Ensino Infantil pela manhã, o Fundamental I pela manhã e à tarde as demais séries. A Escola atende 39 alunos distribuídos nestas séries.

A instituição possui uma estrutura pequena, duas salas de aula, uma cozinha, dois banheiros, e uma secretaria.



Fonte: Acervo da autora, 2017.

A ilustração acima retrata a escola de forma frontal e neste ângulo percebo um sistema fechado com grades, que reproduz uma imagem de encarceramento, uma prisão no meio de um grande espaço onde, não existem indícios relevantes de uma escola situada no campo: não tem uma horta, jardins ou mesmo árvores, nenhuma interferência de sujeitos com raízes e identidade do ambiente.

A equipe pedagógica da escola é composta por uma diretora geral, uma Secretária, 3 professoras e 1 para serviços gerais distribuídos nos dois turnos. A sala de aula multisseriada pesquisada atende 16 alunos, no turno da tarde, sendo 6 do 3º ano, 5 do 4º ano e 5 do 5º ano.

Realizamos uma entrevista com a professora da escola pesquisada, a qual se disponibilizou para as informações preliminares, respondendo às perguntas da entrevista

preparada anteriormente para este fim. Através do diálogo estabelecido, nos inteiramos mais sobre a sua dinâmica da sala de aula multisseriada.

Conforme o quadro 1 abaixo observamos o perfil da docente.

QUADRO-1 PERFIL DA DOCENTE

1- Idade	50 anos
2- Sexo	Feminino
3- Escolaridade	Superior completo
4- Tempo de trabalho na Escola	11 anos
5- Tempo de experiência em classes multisseriadas	11 anos
6- Situação de Trabalho	Efetiva

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora em junho/2017.

Apesar do tempo de experiência ser suficiente para conduzir o educando nos caminhos do conhecimento, encontramos uma sala de aula tradicional com métodos que se distanciam da realidade do campo. Diante dos fatos, a escola e a sala de aula, percorrem um caminho incompleto na formação do educando, quando não conseguem transformá-lo em sujeito crítico, construtor da sua vida.

Pelas informações que tivemos acesso, e a par do contexto onde estão inseridas as escolas do campo principalmente as que ainda têm classes multisseriadas, com inúmeros fatores caracterizantes e determinantes, dentre eles, o perfil mais comum do educador que se encontra a frente da sala de aula, destas classes, é a ausência de uma formação básica, de um preparo para realização do trabalho pedagógico, embasado em teorias e práticas, apropriadas para o trabalho docente no campo.

Em nosso diálogo complementar, o docente afirma ter 21 anos de magistério, sendo os 11 anos mencionados no quadro, apenas em relações a experiência no campo.

Dando continuidade a entrevista, eu perguntei se a professora participou ou participa de algum tipo de formação específica para os professores das escolas do campo? A resposta foi a seguinte: “Participei de um curso de extensão vinculado à secretaria de

educação, sobre a Educação do Campo. E de vez em quando participo de palestras sobre educação do Campo”.

A participação do educador em cursos de formação deveria ser uma prática constante e não algo esporádico com intervalos longos.

A próxima pergunta da entrevista foi: O que os alunos entendem sobre ética e cidadania? A resposta foi: “É pouco viu, eles não têm nem noção e a Educação do Campo, no geral, é muito difícil porque a maioria das famílias jogam a responsabilidade na sala de aula, e a escola é para aprender, a educação é de casa eles recebem um complemento, mas os pais estão jogando hoje toda a responsabilidade para sala de aula. Eles querem que a gente ensine aos filhos deles tudo, acham que o professor é para fazer tudo”.

Nessa parte da entrevista fica evidente que a professora não domina bem os temas transversais que estão implícitos na pergunta, fugindo do tema e entrando em outros méritos sobre a questão familiar e sua participação na aprendizagem dos alunos, sobretudo não sabendo lidar com os prováveis conflitos existentes na comunidade.

Sobre noções da identidade campesina nos educandos, perguntei como esse tema é pautado e trabalhado na rotina da sala de aula, ela respondeu que: “Tem uns que demonstram ter, mas nem todos, mas uma boa parte deles tem noção sobre a pesca, o tempo de criar camarão, porque o pai trabalha com isso, outros trabalham na lavoura”.

De acordo com a resposta dada pela mesma, entendemos que existe um desconhecimento em parte do que seja a identidade campesina, porque, está identificação dos sujeitos do campo pressupõe mais conceitos, além do que seja tarefas próprias do trabalho no campo.

Outra questão abordada na entrevista foi sobre a gestão da sala de aula, onde perguntei como ela distribui o tempo para as atividades de cada série? A resposta foi: “Divido o quadro para cada série”.

O professor sendo apenas professor, ou seja, aquele que não se reinventa, não arrisca novas metodologias, que não se abre a mudanças por medo do novo, ou pelo comodismo do dever cumprido, ou ainda pela falta de motivação proveniente de uma profissão cada vez mais necessitada de mudanças, que seja diferente dos modelos arcaicos que persistem nas práticas pedagógicas de alguns profissionais. A escola do campo requer outras ferramentas que atendam os interesses dos sujeitos, em um tempo extremamente rápido pela globalização das ideias, da tecnologia onde o conhecimento é compartilhado

de forma instantânea. A escola que temos está parada no tempo, numa inércia imprópria para os seus sujeitos.

Por último, perguntei a professora como ela organiza o seu planeamento se ela aborda temas ligados ao campo ou temas geradores e se ela trabalha de forma interdisciplinar? A mesma respondeu que “sim”.

A resposta da professora foi lacônica, deixando espaço para que possamos pensar se a realidade corresponde com a resposta dada, onde os indícios da precariedade da escola e o nível de despreparo do professor não conduzem resultados significantes no rendimento escolar, nos moldes em que estão inseridos os alunos das salas multisseriadas. O que pode ser observado são as adaptações da escola urbana para o campo, acrescidos talvez de alguns pressupostos apropriados para os misteres campestinos. O ideal seria o professor com capacidade de construir o seu método, modificar conteúdos e reinventar o modo de ensinar respeitando a realidade do aluno.

Nesta perspectiva compreendi que as respostas foram insuficientes para minhas expectativas, no entanto, o discurso silenciado provoca novas inquietações. Será que temas sobre a ética na educação se configura inibidor? Ou o que não pode ser questionado? ou está invisibilizado no currículo? São estas as questões, que abrem novos horizontes investigativos

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS

A pergunta feita aos alunos foi o que eles entendem sobre ética e cidadania? A aluna M.P. de L.C. de 10 anos respondeu que por ela ser evangélica tem um bom comportamento. “Não xingo ninguém, não falo mal porque a pessoa é negra, respeito as pessoas mais velhas, ajudo a varrer a casa, vou com meu pai para a lavoura, gosto dos bichinhos de casa e também gosto daqui porque é muito calmo e todos se conhecem. Na escola gosto de ciências e matemática”

Pelas respostas da aluna verificamos que a formação do seu caráter, sua conduta no trato com as pessoas foi adquirida do núcleo familiar e dos princípios religiosos que ela professa e por enquanto não há conflitos com sua identidade campestina, e pelas preferências pelas duas disciplinas básicas verificamos o comprometimento com os assuntos da sala de aula.

O aluno A.R. 9 anos – Respondeu que “seu pai ensinou a respeitar os mais velhos e que gosta do campo porque tem mais espaço, animais, plantas e seus amigos e parentes

moram ali, todos se conhecem”.

Gosta dos animais e recolhe o lixo porque o caminhão passa no assentamento, que respeita os amigos e que mesmo colocando “Apelidos” em alguns, “ninguém fica com raiva, por que são amigos” e resolvem as contendas “com pedido de desculpa e arrependimento”. Porque o outro fica “triste”.

A resposta deste aluno evidencia também a formação ética e moral da família, o apreço aos familiares, e como os relacionamentos entre os colegas da escola acontecem. Constatei no discurso de A.R. que a prática de bullying existe em forma de “apelidos”, mesmo assim eles se respeitam dentro de um “Código de ética” deles, num tipo de naturalização de violência simbólica, porém não internalizada.

O aluno mantém uma convivência de tolerância, no entanto, o currículo deveria ser focalizado na transversalidade do ensino da ética, para reforçar princípios e ensinamentos sobre o respeito às diferenças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, o entendimento que permanece é que dos caminhos percorridos, das conversas, da comunicação e da apropriação de fatos sobre a vida de alguns, o máximo que conseguimos chegar perto é de uma deriva natural, onde inúmeros desafios instigam para novos assuntos, que ao longo deste percurso ficaram a margem, inquietadores e precursores de outras derivas, outras diretrizes pertinentes a este grande universo da Educação do campo.

As demandas da luta não ficaram na aquisição da terra, no plantio, na colheita e nas benfeitorias, mas no determinismo estrutural dos sujeitos que emprega a cultura dos costumes, o que torna seu ambiente um manancial de possibilidades para que, ali aconteça a liberdade obrigatória para um entendimento ético entre seus pares.

O que ficou evidente nos sujeitos pesquisados é que nas suas relações orgânicas, dentro da sua natureza dialógica, e nos princípios éticos de uma cultura humanizada própria do campo, eles praticam nos grupos de modo natural e corriqueiro uma conduta ética, mediando suas diferenças e fortalecendo laços de amizade e respeito, mesmo na presença de elementos diferentes, porque estes princípios apreendidos e formadores do caráter são o resultado do convívio familiar transmitidos aos seus membros pela descendência e extensivo ao grupo social, onde ele interage com outras consciências, outros valores defendidos, e através destas etapas evolutivas, o sujeito vai construindo sua compreensão, transformada e conscientizada sobre seus deveres sociais.

Solidariedade, tolerância e respeito foram as palavras mais compreendidas na espontaneidade dos sujeitos pesquisados, pelos seus significados, pelo apelo afetivo que transmitem como se fosse algo imprescindível, para conviver bem entre membros do grupo familiar ou fora dele, sem conflitos e demandas, sendo estes sentimentos um argumento infalível nos conflitos mediadores.

Entendemos que no seu cotidiano, os alunos que estão no campo, no percurso das estradas e nos caminhos da vida, encontram inúmeras situações de conflitos, que podem ser de natureza, física, de identidade, de comportamentos, ou de cunho religioso ou mesmo do arcabouço cultural onde estão inseridos. São eles surpreendidos e confrontados pelo fato de se encontrarem em estágios e ritmos diferentes, muitas vezes

sem entenderem o contexto em que estão vivendo? Sem entender ainda o que acontece mais adiante no complexo mundo globalizado pela informação imediata? Encontrar este nível de compreensão, este olhar sensibilizado pelo outro na escola e na comunidade foi muito positivo pela perspectiva de uma sustentabilidade mais presente nas organizações do campo, de pessoas mais preocupadas com as metas de uma sociedade sustentável baseada em princípios mais humanos e menos capitalista, com graves ameaças ao ser humano.

A tarefa do educador, no entanto, ainda percorre caminhos equivocados pelo imediatismo e pela correria de tempo útil. Quando este educador está no campo, o ritmo poderia ser diferente, pelas características da escola e dos que a frequentam, porque eles chegam com mais ansiedade para conhecer, aprender mais, além do que já sabem, afastar-se do senso comum rumo ao conhecimento das verdades científicas, mas nem sempre isto é possível, por causa de muitos fatores que interferem diretamente na gestão da escola do campo, algumas são questões políticas, outras econômicas e outras devido as distâncias onde estão localizadas as escolas.

Apesar do esforço de muitos educadores comprometidos com uma Educação do campo, de qualidade enriquecida na sua configuração como deve ser administrada, na forma temática valorizando os saberes do campo, de forma interdisciplinar e transversal para não deixar o saber fragmentado, o que constatamos de fato, na escola do assentamento, foi a ultrapassada educação rural. Nada que remetesse a *práxis* sobre cidadania, ética, cultura da sustentabilidade, nenhuma referência ao campo que fosse discursivo, debatedor, enriquecedor para os saberes ali presentes em cada sujeito social, apenas o corriqueiro ato de copiar, preencher, escrever, decorar.

O que está ausente neste educador na sua gestão e planejamento educacional para a sala de aula, certamente não é apenas despreparo e nem falta de material, e sim condições para o exercício pedagógico, presente na maioria das escolas do campo, ou seja, ambientes com pouca estrutura, ausência de apoio pedagógico e a multissérie que às vezes dificulta um trabalho mais planejado, contudo o apelo mais veemente é sem dúvida, a formação continuada para que o educador consiga fazer mudanças na sua maneira de atuar, que saiba utilizar novas ferramentas onde temas transversais estejam inseridos no processo educativo, no planejamento, na interdisciplinaridade dos assuntos do campo com as matérias básicas, todas são formas válidas para que o educando obtenha uma formação completa e significativa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação**. Brasília: senado, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: senado, 1998.
- BRASIL. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, DF: BRASIL-MEC-SECAD, 2007.
- BRASIL. DECRETO LEI nº 7.352/2010. Art. 1º parágrafo 1º. Disponível em: http://www.incra.gov.br/portal/images/arquivos/manual_pronera_e_portaria_publicados.pdf Acessado em: 15 de novembro de 2017.
- CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Editora: Expressão Popular. São Paulo, 2012.
- CALAZANS, M. Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jaques; CALAZANS, M. Julieta Costa. **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.
- COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Projeto de pesquisa: entenda e faça**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.
- Educação Infantil. **Movimento da vida, dança do aprender**. Caderno de Educação nº12. São Paulo, 2004.
- FARIAS, Alcione Nunes; LEITE, Valter de Jesus. **Jornada Sem Terrinha: da luta social a formação de lutadores e construtores**. In: Pedagogia do MOVIMENTO: práticas educativas nos territórios de Reforma Agrária no Paraná - VII Encontro estadual das educadoras e educadores da Reforma Agrária do Paraná. Cascavel/PR – 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo, IPF, Ed. Cortez, 2001.
- GANDIM, Danilo. O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa. Disponível em: [www.maxima.art.br/.../planejamento_como_ferramenta_\(completo\).doc](http://www.maxima.art.br/.../planejamento_como_ferramenta_(completo).doc). Acessado em: 10/11/2017.
- HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1ª Ed. Belém 2006.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e Patologia do Saber. Editora Imago. Rio de Janeiro, 1976.

KANT, Immanuel. Fundamentação da Metafísica dos Costumes (1785). Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_kant_metafisica_costumes.pdf.

Acesso em: 20 de 11 de 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

MST, Fazendo Escola n ° 2. Crianças em Movimento - **As mobilizações infantis no MST**. Porto Alegre- 1999

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. [Coleção educação em direitos humanos].

PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. 23 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinaridade – O currículo integrado. Editora Artmed, 1998.

SAVIANI. Dermeval. **Escola e democracia**. 31 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, Maria do Socorro. Educação Básica do campo: organização pedagógica das escolas do meio rural. In: Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: pesquisas e práticas educativas (org.) Maria do Socorro Xavier Batista. Editora da UFPB, 2011.

ANEXOS



Fonte: acervo da pesquisadora.



Fonte: acervo da pesquisadora.

APÊNDICE

Entrevista

- 1- Idade –
- 2- Sexo –
- 3- Escolaridade –
- 4- Quanto tempo trabalha na Escola?
- 5- Quantos anos de experiência em classes multisseriadas?
- 6- Você é concursada ou prestadora de serviço?
- 7- Você participou ou participa de algum tipo de formação específica para os professores das escolas do campo?
- 8- O que os alunos entendem sobre ética e cidadania?
- 9- Sobre noções da identidade campesina nos educandos, perguntei como esse tema é pautado e trabalhado na rotina da sala de aula?
- 10- Como você distribui o tempo para as atividades de cada série?
- 11- Como você organiza o seu planejamento? Aborda temas ligados ao campo ou temas geradores? Trabalha de forma interdisciplinar?
- 12- Para os alunos, eu perguntei o que eles entendem sobre ética e cidadania?

